

“La difícil construcción de la autonomía escolar”

Estudio del Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela (PPAE)

Bocchio, María Cecilia

mcbocchio@gmail.com

Errico, Carla

carlaerrico@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: Mgter. Nora Zoila Lamfri

Beca de Iniciación a la Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, 2010 – 2011.

Resumen

En este artículo se presenta un estudio de caso sobre el impacto del “Proyecto de Promoción Autonomía de la Escuela”¹ en la gestión escolar de las escuelas participantes del proyecto. El mismo fue implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) entre los años 2003 y 2006 con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El PPAE se orientó a potenciar la calidad, la eficiencia, la equidad y la participación educativa de los niños y jóvenes alumnos en condiciones de exclusión socio-educativa de la Provincia de Córdoba; y en segunda instancia, a generar prácticas de gestión y condiciones materiales para incrementar la autonomía de las escuelas participantes.

A modo de hipótesis general se sostiene que la “gestión por proyectos”, derivada de los procesos de descentralización y autonomía institucional promovidos por las reformas educativas neoliberales, ha impactado sustancialmente en los modos de gestionar las instituciones educativas configurándose “modelos híbridos” (J. Barroso) de gestión directiva que se construyeron

determinados por las especificidades que atravesaban a la gestión escolar de cada escuela y conforme a las cuales, los equipos directivos desarrollaron diferentes estrategias de gestión del PPAE.

Se reconoce a la “gestión por proyectos” como uno de los principales mecanismos de regulación y de focalización de recursos del Sistema Educativo, a partir del cual se promueve un tipo de autonomía que traslada responsabilidades a las escuelas y legitima nuevas modalidades de control. Inspiradas en la “nueva gestión pública”, esta forma de gestión opera promoviendo el gobierno a distancia por el Estado que deposita sus responsabilidades, fundamentalmente, en la evaluación de resultados.

Palabras clave: Políticas educativas - Regulación política- Autonomía- Gestión directiva-Estrategias de gestión

Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica / Secretaría Académica

secyt@ffyh.unc.edu.ar / saca@ffyh.unc.edu.ar

Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Introducción

La investigación que se presenta constituye una línea de trabajo desarrollada en el marco del proyecto "Estudios sobre Políticas Educativas: Las regulaciones del Sistema Educativo y sus efectos en la gestión de las instituciones educativas y en el trabajo de los docentes en el nivel medio y superior universitario"(2010-2011) ².

El objetivo del estudio fue reconstruir y analizar el impacto del Proyecto de Promoción de la Autonomía de la Escuela (PPAE) en la gestión directiva de escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba.

Pretendimos dar cuenta de las diversas problemáticas derivadas de los procesos de implementación de proyectos educativos que, enmarcados en los lineamientos de las políticas focalizadas, se orientan a optimizar el aprovechamiento por parte de las instituciones educativas de los recursos y herramientas provistas con el objetivo de solucionar distintos problemas que aquejan al Sistema Educativo.

Este trabajo buscó, además, aportar conocimiento para la toma de decisiones y orientar la implementación de programas y proyectos educativos de características similares al PPAE.

El artículo se organiza en seis apartados en los que se pretende dar cuenta de los diferentes aspectos que contribuyeron a la construcción teórico-metodológica de la investigación:

1. Contextualización y presentación del caso en estudio.
2. Propuesta metodológica.
3. Precisiones para el análisis del modelo de "gestión directiva con autonomía PPAE".
4. Estrategias de gestión "con autonomía" promovido por el PPAE versus estrategias de gestión in situ.
5. Sentidos atribuidos a la autonomía escolar en "contexto PPAE".
6. Aportes para la implementación de proyectos educativos.

1. Contextualización y presentación del caso en estudio

Tras las elecciones provinciales del año 1999, la provincia de Córdoba, gobernada por la Unión Cívica Radical desde el retorno a la democracia, asistió a un cambio en el signo político. La gestión justicialista que asumió la gobernación promovió, en un primer momento la búsqueda de acuerdos entre distintos actores educativos y la firma del denominado "Pacto de la Calidad Educativa de Córdoba" con los gremios que nuclean a los docentes de la provincia.

En el marco de ese acuerdo, durante la gestión del gobernador De La Sota y de sus ministros Maqueda y Ferraudó, el gobierno provincial diseñó un conjunto de programas y

proyectos orientados a dar respuestas a las demandas planteadas por los gremios.

A partir de un discurso que defendió la “necesaria modernización” de la administración educativa, se rediseñó la estructura orgánica del Ministerio de Educación provincial y se creó la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas, como un organismo de carácter técnico destinado a la planificación, diseño y evaluación de las políticas acordadas.

M. Lardone y M. Cingolani (2006) analizan el cambio en la política provincial cordobesa en el periodo y reconocen que se materializó en la obtención entre los años 2000 y 2001, de dos préstamos de gran relevancia, uno proveniente del BID y otro del BM para la Modernización del Estado provincial, adhiriendo de este modo a las políticas impulsadas desde el Estado Nacional.

El Programa de Modernización de la Provincia de Córdoba³ (AR0257), financiado por el BID, contó con un presupuesto de USD 215.000.000, siendo garante de dicha operación el Estado Nacional. El programa tuvo como objetivo alcanzar la ampliación de la capacidad de gestión financiera y administrativa de la Provincia, para de este modo consolidar las bases de un equilibrio fiscal sustentable en el mediano y largo plazo y promoviendo la mentada reforma del aparato burocrático del Estado provincial.

Entre el BID y la Provincia se negoció la definición de los sub-componentes y la respectiva distribución de los recursos económicos que el préstamo proveyó. Los autores consideran que un ejemplo de estrategia política fue la construcción de escuelas. Este objetivo perteneciente al componente “promoción social y de la ciudadanía”, representó en término de metas materiales la construcción de 110 escuelas en la Provincia, utilizando u\$s 82 millones de dólares del préstamo, es decir casi un 40% del total.

C. Fonseca, (1996) sostiene que la actuación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en la definición de los principios y los lineamientos educativos se caracterizó por introducir metas básicamente cuantitativas (que caracterizaban los proyectos económicos) como así también por la incorporación de objetivos específicos para el sector social. La agencia financiadora recomendaba que los proyectos y programas que pretendiesen obtener préstamos se abocaran al desempeño de los alumnos, a la organización de bibliotecas, a la adquisición de materiales de instrucción y textos. Las capacidades verbal y escrita de los profesores fueron reconocidas como factores importantes, por esta razón y por criterio explícito del Banco estos proyectos “...deberían privilegiar la distribución de libros y otros elementos de instrucción, así como el entrenamiento de los profesores para su adecuada

utilización" (Fonseca, C 1997: 56 en Lardone. M, y M. Cingolani 2006).

Como veremos más adelante, es posible reconocer la presencia de tales lineamientos en los fundamentos que orientaron el PPAE y la conformación de los diferentes subproyectos.

La gestión del PMPC fue realizada a través de una Unidad Ejecutora Central que funcionó dentro del Ministerio del Interior. El PMPC se conformó por los siguientes componentes:

- *Administración Fiscal*
- *Administración General del Estado*
- *Control de la Gestión Pública*
- *Desarrollo Ambiental y Económico*
- *Promoción Social y de la Ciudadanía*: incluyó financiamiento para el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones que prestan servicios sociales, junto con las obras de infraestructura necesarias para mejorar la atención a los usuarios y la eficiencia de la gestión pública. Se identificaron como sectores beneficiarios: educación, salud, asistencia social y justicia. (Informe Terminación del Proyecto PMPC-BID: 2008:7)

Acerca del Proyecto Promoción de la Autonomía de la Escuela

El PPAE fue incluido dentro del componente Promoción Social y de la Ciudadanía, en el Subcomponente "Gestión y Cobertura del Sistema

Educativo", cuyo objetivo fue responder a la necesidad de mejorar la calidad, la participación, la equidad y la eficiencia del Sistema Educativo cordobés.

Los tres proyectos que conformaron el subcomponente "Gestión y Cobertura del Sistema Educativo" se denominaron:

1. *Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo*: cuyo objetivo fue optimizar y mejorar los recursos administrativos y financieros del sistema.
2. *Proyecto Ampliación y Mejoramiento de la Cobertura Educativa*: fue orientado a la construcción y ampliación de escuelas, como así también a la provisión de equipamiento mobiliario.
3. ***Proyecto Promoción de la Autonomía Escolar***: procuró fortalecer, mediante la provisión de recursos, la gestión autónoma de escuelas que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad socio-educativa.

El PPAE fue implementado entre los años 2003 y 2006. Como componente del PMPC, los propósitos explícitos del PPAE fueron dos: en primer lugar potenciar la calidad, la eficiencia, la equidad y la participación educativa de los niños y jóvenes de la Provincia de Córdoba; y en segunda instancia, a generar prácticas y condiciones que incrementaran la autonomía de las escuelas y sus docentes en

relación con aquellas decisiones que inciden directamente en su tarea cotidiana y en el aprendizaje de los alumnos. (Documento Base: 2003).

El proyecto incluyó a 1362 escuelas en toda la provincia, de las cuales 384 correspondieron al nivel medio. Promovió la dotación de diferentes recursos que servirían como herramientas para el fortalecimiento de la "gestión autónoma" de las escuelas participantes; se buscaba además que docentes y directivos pudieran elaborar propuestas de enseñanza y proyectos de retención escolar acordes a las necesidades educativas de la población a la que atendían.

En la estrategia de focalización, se entregaron recursos financieros, materiales y de asistencia técnica; bajo una modalidad de ejecución novedosa para las escuelas, hasta entonces nunca implementada: el acuerdo explícito de la institución para participar mediante la firma de un "acta de compromiso", "catálogo de ofertas" de capacitación docente, "feria de editoriales y librerías" y "catálogo" de libros, etc.

Las líneas de acción definidas por el proyecto fueron las siguientes:

a) Desarrollo de Técnicas de Gestión Escolar: Se orientó al aplicar un sistema integrado de monitoreo cuyo objetivo fue la recopilación y uso intensivo de la información producida en las escuelas y en el sistema

provincial para abordar principales problemáticas relevadas en cada institución educativa.

b) Dotación y Utilización de Recursos Didácticos: Consistió en la provisión de libros, útiles y materiales didácticos. Tuvo el objetivo de fortalecer la autonomía de las instituciones educativas, en relación a la gestión de sus recursos didácticos, de modo que fuera posible fortalecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

c) Acrecentamiento de Estrategias Pedagógicas y Didácticas: Compuesta por dos líneas de acción, una orientada a la capacitación docente, que se ejecutó en los Institutos de Formación Docente (IFDs) de la provincia; y otra referida a la elaboración de proyectos escolares de enseñanza y retención a fin de lograr metas de retención y recuperación de los alumnos con riesgo socioeducativo.

2. Propuesta metodológica

La metodología utilizada se enmarca en el enfoque cualitativo. Se trata de un estudio de caso de carácter exploratorio, en el que analizamos la implementación del PPAE en nueve (9) instituciones educativas públicas de nivel medio del sistema educativo en la ciudad de Córdoba.

La estrategia metodológica se basó principalmente en dos tipos de fuentes de datos: documentales (normas legales, documentos oficiales, informes de evaluación, auditorías, etc.) y entrevistas a distintos actores.

Los directivos entrevistados fueron quienes participaron de la implementación del PPAE y a su vez, continuaron desempeñando funciones en los equipos directivos hasta 2010, año en el que las entrevistas fueron realizadas. Asimismo, consideramos como informantes clave a supervisores y funcionarios del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, quienes fueron responsables de la planificación, implementación y evaluación del proyecto en cuestión.

El total de escuelas de nivel medio que participaron del PPAE, en la Provincia de Córdoba, fue de 229 instituciones educativas que atendían a una matrícula en situación de vulnerabilidad socioeducativa, de las cuales 45 se localizan en la ciudad de Córdoba. Establecimos contacto con todas ellas. En 23 escuelas, el equipo directivo no era el mismo que estaba al momento de la implementación del PPAE. Vale la pena recordar que entre los años 2004-2005 se llevó a cabo el plan de jubilaciones anticipadas en la Provincia de Córdoba, motivo por el cual numerosos agentes del Sistema Educativo cesaron en el ejercicio de sus funciones. En el momento de vincularnos con estas escuelas y con sus nuevos directivos, nos manifestaron reiteradamente el desconocimiento acerca de las acciones implementadas.

En 13 escuelas fue recurrente la falta de predisposición de los directores para ser

entrevistados, argumentando principalmente la carencia de tiempo y la necesidad de dar respuestas a las demandas de la escuela. Ante estas situaciones el universo de estudio de investigación se conformó por 9 escuelas.

Las entrevistas tuvieron carácter no estructurado y abierto, existiendo un margen de libertad en el planteo de las preguntas aunque siempre en torno al tema central de interés de este trabajo: el impacto del PPAE en la gestión directiva.

En función de las demandas analíticas del objeto de estudio, se construyó una matriz de análisis siguiendo principalmente los aportes de M. Sendón (2007). La misma se estructuró a partir de tres ejes centrales:

1) **Modelos de gestión directiva**, entendiendo por modelo a la construcción conceptual elaborada con el fin de servir de instrumento para la identificación de los estilos de gestión que subyacen en las prácticas de gestión de los directivos entrevistados.

2) **Estrategias de gestión directiva**, como modos específicos de acercamiento e intervención del poder político o gobierno en las escuelas. Así también, constituyen el conjunto de operaciones susceptibles de controlar las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información y recursos. (Tiramonti, G, 1996)

3) **Sentidos atribuidos a la autonomía escolar**, concebido como la captación que tienen los sujetos del mundo que los rodea. El discurso de la autonomía escolar aparece como algo significativo e inmediato para los directores escolares en el contexto de implementación de proyectos. (Zechetto, V: 2006)

3. Precisiones para el análisis del modelo de "gestión directiva con autonomía PPAE"

El proceso de Reforma Educativa argentina en la década del '90, constituyó a la escuela y a la gestión escolar en el espacio principal para alcanzar la calidad educativa. Particularmente la gestión directiva fue responsabilizada por ejecutar eficientemente los programas y proyectos ministeriales basándose en la autonomía escolar de la cual fueron provistas.

Como consecuencia, el director se constituye en responsable por el planeamiento y la ejecución de proyectos de enseñanza que deben responder a las demandas de los estudiantes. Las nuevas prácticas de gestión implican un conjunto de mecanismos, políticas y técnicas de gestión escolar para dar respuestas eficientes y eficaces a los múltiples problemas que afectan a las instituciones educativas. Se introduce un "nuevo modelo de gestión", en la búsqueda de soluciones más democráticas para la "comunidad educativa", que

ahora tienen la capacidad autónoma para desarrollar e implementar un proyecto educativo propio.

El Estado en contexto de descentralización y privatización transforma la autonomía de la escuela en una técnica de gestión política. Esta técnica sirve a la delegación de responsabilidades y define como uno de los problemas centrales del sistema educativo a los déficits en la gestión de las escuelas.

Nos encontramos ante un liderazgo donde la dirección política se ubica al centro, mientras la responsabilidad sobre la ejecución se delega a la periferia. La autonomía y la gestión basada en la escuela requerirán la introducción de nuevos mecanismos de regulación de la educación pública por el mercado. Así, el director es reconocido desde el discurso del PPAE, como el garante de la implementación de los Proyectos de Enseñanza y Retención Escolar que se deben articular con el Proyecto Educativo Institucional.

Aportes desde la teoría de la regulación social

El uso de la teoría de la regulación en el análisis de las políticas públicas se vincula al campo de la denominada "sociología política de la acción pública", la cual propone dos abordajes posibles: la necesidad de estudiar el Estado a través de su acción y la acción del Estado a través de sus instrumentos. (J. Barroso 2006).

J. Barroso (2005) toma el concepto de regulación de Ch. Maroy y V. Dupriez (2000:76) desde un enfoque centrado en el papel del Estado. El mismo es entendido como: " el conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre las cuales poseen una cierta autoridad". En esta definición J. Barroso sostiene que cuando la regulación es aplicada a sistemas sociales se transforma en el resultado de la articulación entre una o varias regulaciones de control y que es la producción de "reglas de juego" lo que posibilita resolver conflictos de interdependencia y coordinación.

En un sistema social complejo como el sistema educativo existe una diversidad de modalidades de regulación que se corresponden con la pluralidad de actores implicados. El Estado es la fuente principal de regulación, pero no la única, por ello es conveniente hablar de "multiregulación", pensada como acciones que permiten el funcionamiento del sistema educativo a través de dispositivos reguladores que se complementan y muchas veces se anulan.

La promoción de la autonomía escolar, las denominadas "buenas prácticas" en gestión, los contratos, las evaluaciones promueven para J. Barroso lo que denomina como: una "regulación por los instrumentos". Este tipo de regulación promueve

la generación de otros dispositivos que hacen posible la gestión del sistema educativo, en un contexto de redefinición de las funciones del Estado para dar lugar al mercado.

En Argentina, el Estado Nacional y los Estados Provinciales, en el marco de una gestión educativa descentralizada, otorgaron a las escuelas diferentes recursos a través de programas y proyectos. La necesidad de las escuelas de gestión pública de participar en los mismos, posibilitó identificar a dichos programas y proyectos como dispositivos reguladores que proveen de recursos que deben ser utilizados de la manera más eficiente. De este modo se colocó, a la gestión escolar y particularmente a la gestión directiva en el rol de garante de la prestación del "servicio" educativo.

La teoría de la regulación subraya las dimensiones de coordinación, de control y de influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima. Estas dimensiones se articulan no sólo con la definición de reglas que orientan el funcionamiento del sistema, en este caso las que determinaron el funcionamiento del PPAE; sino también por el (re)ajustamiento de dichas reglas como consecuencia de la diversidad de estrategias y acciones que los equipos directivos desarrollaron en función de esas mismas reglas.

Sobre modelos de dirección escolar

En contexto de reconfiguración de las funciones asignadas a la escuela, el papel histórico-

tradicional de ejercicio del liderazgo se modifica, y son los directivos quienes principalmente vivencian los efectos de un nuevo modelo de gestión, ahora basado en la escuela y promotor de mecanismos de toma de decisiones en forma colegiada.

La doble representación de los directivos, constituye el carácter híbrido de una función dualizada entre la figura del "administrador" y del "líder profesional", constituyéndose estas figuras en dos de los referentes principales de la actividad de los directores durante la década del 80 y 90.

Barroso (2005), analizando particularmente el caso portugués, reconoce que la complejización de los principios que justifican el ejercicio de su cargo responde a la evolución teórica del campo de la organización y la administración educacional, conjuntamente con la emergencia de una regulación mercantil y de la presión social para desarrollar una articulación entre escuela y comunidad.

A continuación se presentan a modo de tipos-ideales de análisis, los modelos de dirección escolar diferenciados que servirán al análisis de los datos recabados en la investigación. Barroso (2005) identifica cinco concepciones diferentes de directores:

- Burocrática, estatal y administrativa: Refiere a la concepción del director como un representante del Estado en la escuela,

ejecutor de las normativas formuladas por el Ministerio.

- Corporativa - profesional y pedagógica: Donde el director es visto como un "headteacher" e intermediario entre profesores y la administración central o local, operando como defensor de los intereses pedagógicos y profesionales de los profesores.
- Gerencialista: El director es reconocido como el "gestor" de una empresa, preocupado fundamentalmente por la administración de los recursos, la formación y las competencias técnicas específicas con el fin de garantizar la eficacia de los resultados obtenidos.
- Político-social: Donde el director es concebido como un mediador entre lógicas e intereses diferentes, entre ellas las de: los padres, los profesores, los alumnos, los de diversos grupos sociales, los intereses económicos, entre otros; pero con el mandato de alcanzar el bien "común" educativo para los alumnos.

Cada una de estos modelos surge en relación a un contexto histórico. El modelo burocrático surge como referencia del Estado "Eduador", el Corporativo en referencia al Profesionalismo, el "Gerencial" surge en relación al Mercado, mientras

que el Político-social, en relación al modelo de Estado "Regulador".

El autor señala la dificultad de encontrar en las instituciones educativas estas concepciones de directivos en forma pura, dado que en la práctica coexisten los modelos constituyendo prácticas híbridas. Prácticas que fundamentalmente a partir de las últimas décadas han incrementado el tenor gerencial, aludiendo con eso a la responsabilidad que los directores poseen para administrar y dar respuestas eficientes a los problemas que las escuelas vivencian.

Barroso (2011 en Costa, J.A 2011) en el texto "En busca del unicornio", toma la figura del animal mitológico antes mencionado, como símbolo de fuerza y pureza, que viabilizará el cambio institucional, siendo garante de la calidad. Desarrolla un paralelismo entre el director deseado y el unicornio como figura mítica que se desea, pero que difícilmente se alcanza y que es sujeto de permanentes procesos de seducción donde detenta poder.

La dirección de las escuelas atraviesa un proceso de regulación política que es híbrido en sí mismo, promoviendo hibridez en los modelos de dirección escolar, donde emerge la imagen "unicorniana" de su perfil, lo cual constituye la hibridez en la estrategia principal para la sobrevivencia del Estado y su carácter regulador.

Algunas categorías construidas para el análisis de gestión en contexto PPAE

En este apartado se presentan algunas categorías construidas a los efectos de analizar las especificidades de la gestión directiva en el contexto de implementación del PPAE: A. *La decisión de participar en el PPAE*; B. *El trabajo en equipo*; C. *Buscar y gestionar recursos en el mercado*; D. *El director como gerente*; E. *La sobrecarga administrativa de la gestión del proyecto*.

A. La decisión de participar en el PPAE

El discurso de la participación como mecanismo para la democratización de la gestión escolar, implica otorgar espacios para que los actores escolares hagan uso de su autonomía. La participación significa compromiso de los actores, quienes hacen uso de los recursos que les son transferidos y sobre los cuales adquieren responsabilidad. Un director señaló que la decisión que lo condujo a participar del PPAE se fundamentó en las necesidades por las que atravesaba la escuela y sus alumnos, enfatizando que a pesar del trabajo que implicó, los beneficios "hacen que valga la pena".

D: "lo que realmente me importa, mucho y con mucho amor son mis alumnos, entonces si eso le favorecía a mis alumnos, y además ese alumno era un chico en situación de riesgo social con más razón iba a estar.. Si yo no quiero tener PAICOR o becas, no tengo, porque eso no está ni

*Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica / Secretaría Académica
secyt@ffyh.unc.edu.ar / saca@ffyh.unc.edu.ar
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC*

legislado, a mi no me pueden obligar, pero esta es la realidad en la que vivimos, entonces si hay algo que favorece a los chicos no me voy a negar.”. (Escuela 4: 6)

Los directores por un lado cuestionan a la escuela como lugar de implementación de las políticas asistenciales que llegan a través de diversos proyectos, pero a su vez reconocen que están obligados a aceptarlas para dar respuestas a las crecientes demandas de los alumnos pertenecientes a sectores sociales cada vez más pobres. Como lo plantean N. Krawczyk, y V. Vieira (2008), se propicia la instalación de una doble lógica en la cual los docentes y directivos se encuentran inmersos.

B. El trabajo en equipo

El director como “líder” se constituye en el eje articulador de la dinámica escolar para la gestión por proyecto. Es quien debe promover un trabajo colaborativo entre los actores, de modo que las acciones desarrolladas se orienten a alcanzar una visión institucional compartida.

Varios directores sostuvieron una perspectiva en la cual el “liderazgo” y su “presencia” en la escuela aparece como fundamental, pero siempre apoyados en el trabajo colaborativo de un equipo docente comprometido con la institución educativa. Al respecto en las siguientes entrevistas se manifiesta:

D: “... No es que yo no quiera tomar una decisión sola, es que no corresponde, sino en vez de ser participativa y democrática me transformaría en autoritaria, y no considero que sea necesario que llegemos a este punto en la escuela. Lo primero que hay que tener es la participación de todos, si yo tengo una gestión democrática, y lo que primero que pienso es en los recursos humanos de la escuela, insisto diciendo que la escuela no es mía, es de todos, entonces tenemos que valorar la poquita autonomía que podemos llegar a tener, en la toma de decisiones, el emprender, tiene que ser consensuado por todos...” (Escuela N° 6:4)

En estos casos, se trató de escuelas que cuentan con cuerpos directivos y docentes que poseen muchos años de antigüedad en la institución, como así también concentración horaria en las mismas. Podría suponerse que estas condiciones objetivas han viabilizado el desarrollo de mayores niveles de compromiso de los docentes con la institución. Condiciones que parecerían constituirse en factores determinantes del desarrollo del proyecto institucional y particularmente favorecieron la ejecución del PPAE.

C. Buscar y gestionar recursos en el mercado.

Reconocimos en el discurso de varios directores una concepción de escuela con características asimilables a la de una empresa. El director opera como responsable de gestionar la obtención de recursos a través de diferentes

*Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica / Secretaría Académica
secyt@ffyh.unc.edu.ar / saca@ffyh.unc.edu.ar
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC*

medios, ya sea desde los programas y proyectos ministeriales, o bien por medio de la autogestión que se viabiliza desde la cooperadora escolar, el club de padres o diferentes tipos de agrupaciones que les posibilita disponer de recursos económicos. En este sentido el director de la escuela N° 4 manifestó:

D: "...A pesar de que tenemos un fondo de reparación que es de 1000 \$ al año, para un tubo o un inodoro no te alcanza y estamos constantemente inventando la pólvora para tener ingresos genuinos. Es la cooperadora la que paga Family. ¡Vieron las rejas que tiene la puerta de la escuela! bueno... eso no me lo da el Estado, sale de nuestro sacrificio. Ustedes están por el de Autonomía, ahí te estoy demostrando que la autonomía no pasa por el Estado sino por la cabeza o por el cuerpo directivo de la escuela, si yo espero eso del Estado, me puedo jubilar. Lo tengo que autogestionar..." (Escuela 4: 2)

Las cooperadoras escolares en varias escuelas que formaron parte de la muestra de investigación, son quienes posibilitan a la gestión directiva el sostenimiento edilicio de la institución y fundamentalmente la continuidad en el tiempo de los proyectos educativos, constituyéndose para los directivos en un factor determinante para construir autonomía escolar desde la disposición de "ingresos genuinos".

D. El director como gerente

El modo de concebir la gestión como "management" implica la aplicación de conceptos propios del campo empresarial al educativo. De este modo, el director debe estar dotado de capacidades para optimizar el servicio educativo, gestionando y construyendo escuelas eficaces capaces de satisfacer las demandas que el entorno sociocultural le imprimen.

Fue posible reconocer en el discurso del PPAE y de algunos directores la adopción de dicho discurso. Se pudieron rastrear ejemplos como: "catálogo de ofertas de capacitación", "selección en el mercado editorial", "comprador y vendedor de libros", "presupuestos de compra", "líneas de base del PPAE", "ranking de capacitación", "vademécum de cursos", "libreta de gestión", entre otros.

En tanto, también se registró este discurso en los directores.

D: "...Soy un director marketinero, yo creo que la escuela pública debe vender pero para vender la escuela debe ser mejor para poder competir y salir, hay que mejorar todo y han habido políticas en Córdoba, pero falta continuidad..."(Escuela N° 8: 2)

Desde esta perspectiva cuando la escuela se "gerencia eficientemente", es decir se hace una inversión apropiada de los recursos, debiera traducirse en una mejor "calidad educativa" que es consecuencia de la disposición adecuada de los recursos técnicos y de las herramientas que la

gestión dispone para dar respuestas a las demandas cambiantes del mercado educativo.

E. La sobrecarga administrativa de la gestión del proyecto

La rendición de cuentas tuvo dos aspectos bien diferenciados en el PPAE: por un lado, la rendición económica de los fondos recibidos y, por el otro, la de los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos a partir de la implementación de los proyectos de enseñanza y retención. Ambos debían registrarse en la llamada "Libreta de Gestión", instrumento de registro de todas las acciones del PPAE y requisito indispensable para la aprobación final y cierre del proyecto.

Un ejemplo que se reiteró acerca de los efectos de estas situaciones, se manifiesta en la siguiente cita:

D: "...Tuvimos que salir a buscar presupuestos de libros, útiles, porque era para la totalidad del alumnado, eso implicaba personas en la calle para buscar presupuestos, ¡después que no falte ninguna firma!!;La burocracia del papel!..."
(Escuela Nº 7:3)

Un director sintetiza el impacto de la gestión a través de proyectos y específicamente de los procesos de rendición de cuenta del siguiente modo:

D: "Nos damos cuenta que tenemos tantos proyectos que nos pasamos rindiendo y llenando formularios, con una actividad administrativa

que nos agobia y la institución escolar deja su función específica de dar educación..." (Escuela Nº 8:2)

Es posible afirmar que algunos rasgos constitutivos de este modelo de gestión escolar y sus dispositivos de evaluación se han instalado en el discurso y en las prácticas cotidianas de la gestión escolar. El director debe responder a procesos permanentes de rendición de cuenta que lo obligaron a desarrollar "habilidades" propias del campo administrativo.

En la lógica de la gestión por proyecto como mecanismo principal para sostener el financiamiento de las escuelas, se yuxtaponen diferentes modelos de gestión escolar.

Las categorías desarrolladas (la decisión de participar en el PPAE; el trabajo en equipo; buscar y gestionar recursos en el mercado; el director como gerente; la sobrecarga administrativa de la gestión del proyecto) constituyen algunas de las características que se articulan en el *modelo de gestión híbrido*.

En este sentido Viñao Frago (2002: 47- 48) afirma: "La función directiva, constituye una práctica profesional institucionalizada cuyo ejercicio depende de quienes las desempeñan, pero también de dos marcos o contextos que actúan a la vez como posibilidades de acción y como límites. Dichos marcos son la cultura político-administrativo vigente en cada momento a través de la legislación, pero no sólo de ella, también la retórica, los *Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica / Secretaría Académica* secyt@ffyh.unc.edu.ar / saca@ffyh.unc.edu.ar Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

discursos oficiales de las ideologías, los valores políticos dominantes y lo que hemos llamado la cultura escolar.”

Sostenemos que los diferentes modelos de gestión directiva reconocidos en las gestiones de las escuelas que formaron parte de nuestra investigación, dieron cuenta del carácter histórico de las instituciones, en donde se pusieron de manifiesto cuestiones vinculadas al componente histórico-cultural de las prácticas cotidianas que definen cada gestión escolar. Así mismo, se manifestaron combinaciones y continuidades en los modelos de gestión atravesados por la incidencia que las regulaciones de la macropolítica poseen sobre la gestión.

4. Estrategias de gestión “con autonomía” promovidas por el PPAE versus estrategias de gestión in situ

Barroso (2006) explica que el concepto de regulación posibilita describir dos tipos de fenómenos diferenciados pero interdependiente: 1) las formas en que son producidas y aplicadas las reglas que guían las acciones de los actores 2) las formas en que estos mismos se apropian y transforman las reglas.

El primer tipo de fenómeno implica en esta investigación el análisis de la *regulación institucional* que promovió el PPAE en las escuelas destinatarias, caracterizada por ser una regulación que sustituye

el control a través de las normas por un control a través de los resultados, reforzando la participación local y la autonomía de las escuelas conjuntamente con la creación de múltiples dispositivos de evaluación. El segundo tipo posibilita introducir el segundo nivel de análisis de este estudio: *la regulación situacional*, con el objetivo de estudiar los sistemas de acción organizada naturalizados por los equipos directivos, donde se ponen de manifiesto sus márgenes de *autonomía relativa* construidos a través de las estrategias de gestión implementadas por el PPAE.

Barroso (2006:13) define a la *regulación situacional* como una “*regulación activa y autónoma*”. Ella es vista, sobre todo, como un proceso de producción de “reglas de juego” (Reynaud 1997 -2003 en Barroso, J., 2006) que comprende, no sólo, la definición de reglas que orientan el funcionamiento del sistema, sino también su (re) ajustamiento promovido por la diversidad de estrategias y acciones de los actores, en función de esas mismas reglas.”

El concepto de regulación situacional se torna relevante para explicar las estrategias que los directores conjuntamente con sus equipos directivos, desarrollaron para implementar el PPAE.

A continuación se identifican y analizan las estrategias de gestión que fueron impulsadas por el PPAE y las estrategias de gestión que fueron implementadas por los directivos en el PPAE.

Regulación Institucional: Acerca de las estrategias de gestión impulsadas por el PPAE

El Documento Base (2003) del PPAE refirió a la provisión de "estrategias" que sirvieran para implementar "nuevos modelos de gestión con autonomía". Las mismas se ejecutarían a partir de técnicas de gestión para "fortalecer la autonomía escolar" y a su vez para brindar herramientas que promovieran el mejoramiento de los niveles de retención escolar.

El desarrollo de este subproyecto se debía fundamentar en los datos recabados por medio del sistema de monitoreo escolar, es decir una autoevaluación con indicadores preestablecidos por el PPAE, la cual posibilitaría la identificación de las dimensiones fundamentales para que la gestión directiva propiciara el mejoramiento de los procesos y resultados educativos.

En el PPAE, el mejoramiento de la gestión escolar debía ser una consecuencia de la obtención de recursos (útiles, libros, capacitación). Así lo manifiesta el Documento Base: *"A través de este proyecto, las escuelas iniciarán y/o profundizarán procesos de transformación contando con recursos y herramientas para la Gestión Pedagógica e Institucional que permitan incrementar su repertorio de prácticas institucionales tendientes a mejorar la calidad y la retención"* (Documento Base: 2003:5). Los recursos facilitarían que la gestión escolar desarrollara un conjunto de estrategias articuladas

para implementar los proyectos de retención escolar definidos por cada institución.

En tanto, la transmisión de herramientas de gestión que el proyecto pretendió difundir, se redujeron a técnicas de monitoreo, evaluación de resultados. Consideramos estas técnicas insuficientes para dar respuesta a la "transmisión de un modelo de gestión con autonomía", lo cual da cuenta de una visión reducida e instrumental de la gestión escolar, que "debe aplicar técnicas" para obtener autonomía. En este sentido, es pertinente resaltar que el Subproyecto I "Desarrollo de técnicas de gestión escolar", incluyó como una de sus líneas de acción la transmisión de "Nuevos Modelos de Gestión Escolar con Autonomía". Sin embargo, existió "un vacío" en dicha transmisión que se manifestó inclusive en la ausencia de un documento que refiera de modo explícito a este nuevo modelo.

El predominio de la lógica económica para gestionar las instituciones educativas promueve la burocratización de la gestión escolar. La evaluación como proceso formativo debería ser un factor para contribuir al fortalecimiento de la gestión escolar y la toma de decisiones de modo autónomo. Desde este criterio se torna cuestionable la capacidad de los indicadores que proveyó la evaluación estandarizada del PPAE para analizar el impacto en los aprendizajes de los alumnos. Se destaca como principal crítica efectuada por los directivos la ausencia de devolución de resultados a las escuelas,

con lo cual se sostiene una perspectiva de evaluación ligada al control y alejada del objetivo de repercutir en mejoras de las prácticas educativas.

Hubo escuelas que no realizaron los proyectos de enseñanza y retención escolar y sin embargo recibieron los recursos económicos y la posterior aprobación del proyecto. Esta situación demuestra ciertas falencias de un sistema de monitoreo ligado más a un "control a distancia," (Barroso, J., 2003) que a una verdadera instancia de retroalimentación que sirva para que la escuela conozca sus fortalezas y debilidades. En síntesis, alejado del objetivo principal que debiera tener un proceso evaluativo: el mejoramiento de la gestión escolar y como consecuencia de los aprendizajes de los alumnos.

Regulación situacional: Acerca de las estrategias de gestión implementadas por los directivos en el PPAE.

El trabajo de campo realizado nos permitió diferenciar entre estrategias de gestión promovidas por el PPAE, ya analizadas en el apartado anterior, y las efectivamente implementadas por los directivos en relación a la ejecución del PPAE. A fines analíticos distinguimos tres estrategias:

1. Estrategia de Oportunidad: Se reconoció en varias de las entrevistas realizadas a los directivos, una noción similar acerca de la decisión de participar en el PPAE, como un mecanismo que posibilitó obtener

recursos para la escuela. Ejemplo de ello son las siguientes:

D: "...en noviembre de 2003 yo llego a la escuela, y acá no había nada, ni escobas para barrer, los pizarrones estaban pintados en las paredes... ¡Imagínate si me decían que a través del proyecto iba a poder recibir útiles, libros, capacitación! ¡Cómo no iba a participar! ¡Con los ojos cerrados! Éste nos dio los primeros elementos..." (Escuela Nº 9:3)

2. Estrategia de Continuidad: La misma fue desplegada por directores de escuelas que utilizaron el PPAE como una herramienta para obtener recursos económicos que les posibilitaran financiar proyectos educativos que ya se estaban implementando. Se encuadran en este grupo escuelas cuyo PEI se encontraba institucionalizado, como producto de una trayectoria institucional en donde el trabajo conjunto de docentes y directivos en la elaboración de proyectos educativos específicos tuvieron continuidad y resultados valorados por ellos como positivos y gratificantes.

D: "sí... así es, la idea es que si yo hago un proyecto, por ejemplo una salida didáctica y lo financio con el poco dinero que te dan, terminó el viaje y se acabó, no quedó nada. Lo importante es hacer un proyecto, adquirir los recursos, para que luego quede instalado..." (Escuela Nº 9: 1)

3. *Estrategia de Iniciación*: Desarrollada por aquellas gestiones directivas que al momento de implementarse el PPAE, se caracterizaban por la reciente incorporación del director en dicha función, cuerpos docentes pocos estables, y un PEI en "estado de construcción". Estas instituciones educativas elaboraron proyectos específicos para dar respuesta al PPAE y obtener de este modo el financiamiento.

D: "...nosotros tuvimos que elaborar un proyecto y habíamos puesto como expectativa bajar el 5 % la deserción y mejoró mucho, durante varios años, no exactamente el 5%, pero al haber una mejor oferta educativa también mejoró la matrícula..." (Escuela Nº 8:1)

La estrategia de iniciación estaría dada por la posibilidad que la gestión directiva tuvo de utilizar y aprovechar los recursos provistos por el PPAE como un mecanismo para comenzar la elaboración de proyectos que sirviesen a la organización de la escuela. En general fueron instituciones educativas que por falta de un equipo directivo, no habían construido su PEI. De este modo, el PPAE propició la introducción en la lógica de la gestión por proyectos.

A modo de hipótesis, consideramos que uno de los efectos en la gestión directiva tanto para aquellas gestiones que con la implementación del PPAE se iniciaron en la gestión por proyecto, dado que eran escuelas nuevas; o bien para las que

poseían cierta experiencia en este modo de gestión, fue desarrollar y/o consolidar "habilidades" que se construyeron en la práctica y que les posibilitaron obtener determinados beneficios para sus gestiones.

El interrogante en términos de qué impacto generó en la gestión directiva el PPAE, encuentra en el análisis propuesto en este trabajo ciertas respuestas. El impacto estuvo, en gran medida, articulado con las estrategias implementadas por los equipos directivos. Sostenemos que las estrategias de gestión escolar desarrolladas por los directivos resultaron del interés pragmático que prevaleció en el momento de ejecución del PPAE.

Es factible considerar que aquello que diferencia a las escuelas y sus respectivos modos de ejecutar el PPAE, radica en la "gestión de la autonomía" que cada escuela construyó como consecuencia de sus modelos de gestión directiva y de las condiciones particulares que atravesaban a cada institución; aspectos que contribuyeron a que los sujetos individuales y colectivos le otorgaran determinado sentido al PPAE.

El trabajo de campo realizado nos permitió reconocer indicios de "la sintaxis" que las gestiones directivas construyen, en donde se pusieron de manifiesto una combinación de condicionamientos objetivos: equipos directivos, docentes y comunidad escolar en general, cooperadoras escolares, financiamiento de organizaciones sociales,

recepción de diferentes programas asistenciales y educativos, entre otros. Es en la articulación de estos factores donde se materializó un modelo de gestión que implicó un “*saber hacer*” por parte del director y el conjunto de la gestión escolar para dar respuestas, en la medida de lo posible, a las demandas educativas, sociales, pedagógicas, burocráticas, entre otras que atravesaron a las escuelas.

Particularmente las instituciones educativas que utilizaron el PPAE y los recursos que proveyó como estrategia para dar continuidad a proyectos educativos que ya se estaban ejecutando, dieron cuenta de ciertos aprendizajes que la lógica de gestión por proyecto ha promovido en dichas gestiones directivas. Es decir, se sostiene la ejecución de un mismo proyecto aunque la fuente de financiamiento cambie. En un sentido práctico esto “*agiliza*” el trabajo de docentes y directivos que no tienen que “*inventar*” un proyecto para cada programa, lo cual posibilita el sostenimiento en el tiempo de los proyectos escolares y da cuenta de un uso y apropiación específico de las normativas que regulan los programas. En estos aspectos, se visualiza el desarrollo de capacidades para gestionar los márgenes de autonomía que los proyectos otorgan a los equipos directivos, como así también para definir y ejecutar las diferentes líneas de acción conforme a las necesidades educativas de la

escuela, ya sea capacitación de docentes, compra de recursos materiales, entre otros.

5. Sentidos atribuidos a la autonomía escolar en “contexto PPAE”.

Abordaremos en este apartado los sentidos atribuidos a la autonomía escolar por los equipos directivos en el marco del PPAE. Pretendimos indagar acerca de la relación particular que se establece entre la autonomía decretada por el proyecto y la autonomía construida por las escuelas.

El Documento Base (2003) del PPAE refiere a que “*La autonomía escolar supone la potestad de sus miembros para gestionar todas aquellas acciones que les permitan alcanzar los objetivos de su plan educativo (...) a través de este proyecto, las escuelas iniciarán y/o profundizarán procesos de transformación contando con recursos y herramientas para la Gestión Pedagógica e Institucional que permitan incrementar su repertorio de prácticas institucionales tendientes a mejorar la calidad y la retención*”.(Documento Base 2003: 5)

Consideramos que a partir del análisis de las entrevistas y de los diferentes documentos, fue factible reconocer en la mayoría de las escuelas una concepción de autonomía exclusivamente ligada a la posibilidad de elegir recursos que tuvieron los directivos en el PPAE.

E: "... el proyecto se llamó de autonomía escolar, ¿En qué cree que residió la autonomía que le dieron en el PPAE?

D: "dentro de un marco que establecía el proyecto, quien conducía la escuela tenía autonomía."

E: ¿fundamentalmente en qué aspectos?

D: "en la elaboración de proyectos, en la selección de libros, en la delimitación de los útiles escolares, todo según mi escenario, no me dijeron compra tal o cual cosa, es decir tenía plena libertad para elegir, siempre teniendo en cuenta los aspectos técnicos y las rendiciones de cuenta. En eso consistía la autonomía e inclusive hoy radica en lo mismo la autonomía, hay cosas que la decidimos acá y otras que están definidas desde arriba..." (Escuela Nº 9: 1-2)

Un actor oficial sostuvo que:

"...Yo creo que lo que se refería acá era que la propia escuela autónomamente podía definir dentro de este paraguas que era el proyecto, definir qué era lo que quería, pero el tema de la autonomía cuesta, cuesta decir cuál es la autonomía y en esto es lo mismo. Ellos tenían autonomía para definir el tema de libros, los materiales, para demandar capacitación y para la capacitación que organizaran como institución..." (Actor oficial C: 2)

El equipo directivo adquirió, desde el discurso oficial del PPAE un rol principal en la "administración de la autonomía", traducida en la capacidad de administración de los recursos para

alcanzar un aprovechamiento mayor en función de las necesidades de la institución educativa.

Sostenemos que el sentido atribuido a la autonomía escolar en relación al PPAE, se constituyó en decreto cuando las gestiones directivas carecieron de una visión institucional que les posibilitara apropiarse del proyecto. Si bien la autonomía en el PPAE se asoció a la posesión de recursos, consideramos que en esta compleja dinámica se pone de manifiesto la posibilidad de construir autonomía escolar en la medida de que la gestión directiva lograra capitalizar los recursos que el proyecto otorgó.

La autonomía en la gestión escolar adquirió *un sentido construido* cuando la participación en el PPAE se desarrolló estratégicamente. Es decir, a sabiendas que este proyecto tenía un plazo de culminación, que afectaba directamente el sostenimiento económico de los proyectos que se estaban implementando, generaban condiciones de sustentabilidad adicionales.

La gestión directiva y su particular modelo de gestión determinaron el sentido de la autonomía propuesto por el proyecto, es decir condicionó las posibilidades de que la autonomía superara su carácter de imposición para constituirse en una construcción que trascendiera el plazo de financiamiento del proyecto al articularse e integrarse con el PEI.

6. Aportes para la implementación de proyectos educativos

Tomamos las contribuciones del informe que J. Barroso (1997) presentó al Ministerio de Educación de Portugal, con el objetivo de explicitar qué principios se deberían garantizar para hacer factible una concepción de autonomía construida en el marco de un proceso de toma de decisiones política. Se destacan tres aspectos:

- 1) *Necesidad de reforzar la autonomía escolar articulada y complementariamente con un proceso de territorialización de la política educativa.*

Pensamos que una cuestión a revisar es la manera a través de la cual se implementó el PPAE a nivel ministerial, la cual se efectuó delegando a la administración de la Unidad Ejecutora Provincial, que funcionó dentro del Ministerio de Educación. Fueron responsables de la misma, autoridades políticas ministeriales que trabajaron sólo en cuestiones puntuales en coordinación con la Dirección de Nivel (cumplimiento de plazos, aplicación de procedimientos de control).

Esta desarticulación entre las esferas macro del sistema, donde se superponen diferentes programas y proyectos, al parecer se repite en el nivel micropolítico. Las instituciones educativas atravesadas por la lógica de gestión por proyecto, corren graves riesgos de caer en la denominada

“proyectitis”, agudizándose la fragmentación de la institución educativa en diferentes proyectos carentes de un propósito global orientador. En este sentido, es posible asociar desde los planteos teóricos de J. Barroso (2005) a la gestión por proyecto como un dispositivo regulador que al transformarse en “proyectitis” culmina anulando la razón de ser los proyectos en las escuelas.

2. *Las políticas de refuerzo de autonomía no pueden ser sólo un marco legal que defina normas y reglas, deben asentarse sobre condiciones y dispositivos que le otorguen un sentido colectivo a los objetivos de la educación pública, establecidos en la Constitución.*

En el contraste entre la planificación del PPAE y su efectiva ejecución en las escuelas fue posible reconocer un desfasaje en la coordinación de los tiempos. En primera instancia, las escuelas seleccionaron y compraron los libros, previo a la elaboración de los proyectos de retención escolar.

De igual modo la capacitación docente se concretó con anterioridad a los proyectos de retención, lo cual limitó las posibilidades de que los profesores seleccionaran cursos pertinentes a las demandas que plasmaron en los proyectos de retención escolar. Los tiempos de implementación fueron acelerados y consideramos necesario recordar que la escuela tiene una lógica de funcionamiento en la cual el director no sólo se

ocupó de implementar el PPAE. En este sentido, creemos que es necesario revisar los modos a través de los cuales las escuelas implementan los proyectos, generando mecanismos alternativos que desliguen a la gestión de directiva del exceso de tareas burocráticas.

3. La autonomía no puede ser una obligación sino una posibilidad que se concrete en el mayor número de escuelas posibles, por ello la autonomía debe subordinarse a los intereses de formación de los alumnos.

La autonomía escolar se construye desde luego, acompañada con recursos financieros que posibiliten el sostenimiento en el tiempo de los proyectos educativos institucionales. El discurso de la autonomía se torna utópico cuando las escuelas disponen de \$1000 anuales para el mantenimiento edilicio. Afirmamos que para que proyectos como el PPAE dejen de representar a los directivos la posibilidad de obtener recursos, las escuelas debieran disponer de un fondo de financiamiento permanente durante el año lectivo.

Es indiscutible la distancia entre el discurso que se plasma en proyectos y programas educativos y las posibilidades reales de implementarlos, cuando la autonomía escolar es sólo una "ficción necesaria".

Para realizar esta investigación, partimos de la concepción de autonomía escolar que J. Barroso

(2004) reconoce como la consecuencia de un proceso de construcción que acontece histórica e institucionalmente. Es decir, un producto de la elaboración que la gestión escolar y particularmente la gestión directiva realiza no como un fin sí mismo, sino como un medio a disposición de las escuelas que demandan la creación de condiciones para que cada institución pueda desarrollar su autonomía.

En la totalidad de las entrevistas realizadas reiteramos la siguiente pregunta: ¿Qué queda del PPAE en las escuelas a cinco años de su finalización? Las respuestas obtenidas lo reducen principalmente a un proyecto que dejó libros que adquirieron una presencia importante en la escuela, ya que muchas de ellas carecían de bibliotecas.

Será necesario planificar estrategias que se constituyan en políticas educativas globales y superadoras, como antítesis a políticas financieras que no permiten adaptarse al contexto escolar y que atentan contra la legítima función de la escuela en toda sociedad: transmitir conocimiento.

Notas

1 En adelante PPAE

2 Proyecto dirigido por la Dra. Estela María Miranda y co-dirigido por la Mgter. Nora Lamfri, radicado en el Centro de Investigación María Saleme de Burnichon. FFYH (Subsidio SECyT UNC).

3 En adelante PMPC.

Bibliografia

- Barroso João.(2006) A regulação das políticas públicas de Educação.Espaços, dinâmicas e atores.Educa .Lisboa
- Barroso, João. (2005). "O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas". Revista Educação & Sociedade, vol. 26, N ° 92 p.725-751.
- Barroso, João (1997) Autonomia e gestão da escola. Ministério da Educação Portugal
- Barroso, João. (2003) "Organização e regulação do ensino básico e secundário", em Portugal: Sentidos de uma evolução. Revista Educação & Sociedade, Apr. vol.24, no.82, p.63-92.
- Barroso, João. (2009) "O conhecimento como instrumento de regulação da ação pública em educação". Conferencia, em II Seminário de educação brasileira. Os desafios contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação. Unicamp, Campinas.
- Barroso, João (2004). "Autonomía escolar: una ficción necesaria". Revista portuguesa de Educação Vol. 17, N 002. Universidade de Minho Braga. Pag 49-83.
- Costa, Jorge. e Neto-Mendes, Antonio (2011). A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Documento Base (2003). Proyecto Promoción de la Autonomía Escolar. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Krawczyk, Nora y Vieira Vera (2008). A reforma educacional na América Latina nos anos 1990. Uma Perspectiva histórico-cultural. Ed. Xama. 143. Sao Paulo.
- Lardone, Martin y Cingolani, Mónica (2006). Gobiernos bajo presión. Ed. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Sendón. María (2007). "Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires". Revista Iberoamericana de Educación 7 n.º 44/2
- Tiramonti, Guillermina (1996). "Los Nuevos Modelos de Gestión Educativa y su incidencia sobre la Calidad de la Educación". FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación Nº 211. Buenos Aires, Argentina.
- Viñao Frago, Antonio (2002). "La cultura de las reforma escolares". En Perspectivas Docentes. Nº 26, p38-56.
- Zechetto, Victorino (2006). La danza de los signos. Ediciones La Crujía. Buenos Aires, Argentina.